

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz

Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 663-678



Quellenangabe/ Reference:

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz: Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 5, S. 663-678 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68341 - DOI: 10.25656/01:6834

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68341>

<https://doi.org/10.25656/01:6834>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 5 – September/Oktober 1998

Essay

- 639 JÜRGEN OELKERS
Kinderbilder – Zur Geschichte und Wirksamkeit eines
Erziehungsmediums

Thema: Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung

- 661 DIETHER HOPF
Einführung in den Thementeil
- 663 INGRID GOGOLIN/URSULA NEUMANN/LUTZ REUTER
Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme
- 679 DOROTHEA BENDER-SZYMANSKI/BARBARA LUEKEN/ANDREAS THIELE
Lernen durch Kulturkontakt. Eine Prozeßanalyse der Akkulturation
deutscher Studienreferendare in multikulturellen Klassen
- 701 BERNHARD NAUCK/HEIKE DIEFENBACH/KORNELIA PETRI
Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter
Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und
Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland
- 723 CLAUDIA ROEBERS/ANITA MECHERIL/WOLFGANG SCHNEIDER
Migrantenkinder in deutschen Schulen.
Eine Studie zur Persönlichkeitsentwicklung

Weiterer Beitrag

- 737 MICHAEL TIEDTKE/ANDREAS WERNET
Säkularisierte Prophetie. Das Fach „Lebensgestaltung – Ethik –
Religionskunde“ (LER) in der verwissenschaftlichten Schule

Diskussion

- 753 CLAUDIA BISKUP/GERTRUD PFISTER/CATHRIN RÖBKE
„Weil man da über seine Probleme reden kann ...“ Partielle
Geschlechtertrennung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Christoph Lindenberg: Rudolf Steiner. Eine Biographie
- 772 PETER MARTIN ROEDER
Carola Groppe: Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und
der George-Kreis 1890–1933
- 777 HARTMUT TITZE
Marita Baumgarten: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert.
Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler
- 778 WALTER HORNSTEIN
Giovanni Levi/Jean C. Schmitt (Hrsg.): Geschichte der Jugend. Band I:
Von der Antike bis zum Absolutismus; Band II: Von der Aufklärung bis
zur Gegenwart

Dokumentation

- 787 Pädagogische Neuerscheinungen

Schulbildung für Minderheiten

Eine Bestandsaufnahme

Zusammenfassung

In der DFG-geförderten Untersuchung „Schulbildung für Kinder autochthoner und zugewanderter Minderheiten in der BRD“ (1995–1997) sind wir der Frage nachgegangen, ob und worin sich im Regelungsbestand des deutschen Bildungswesens zeigt, daß von der Einwanderung seit Mitte der fünfziger Jahre innovative Impulse ausgegangen sind. Wir untersuchen den Regelungsbestand aller Bundesländer unter dieser Fragestellung im Hinblick auf rechtliche und curriculare Vorkehrungen sowie hinsichtlich von Entwicklungen im Feld der sprachlichen Bildung.

1. Ziele des Projekts

Über die Regelungen und Vorkehrungen, die zur Schulbildung für Kinder ansässiger oder zugewanderter Minoritäten in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland getroffen worden waren, gab es 1994 – zum Zeitpunkt unserer Antragstellung des hier vorgestellten Forschungsprojekts aus dem Schwerpunktprogramm FABER (1989) der Deutschen Forschungsgemeinschaft – keine Publikation, die nach 1988 erschienen war. Dies bedeutete, daß der politische Transformationsprozeß, den die Bundesrepublik seit 1989 durchmachte, im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung keine besondere Aufmerksamkeit erfahren hatte.

Aus unserer Sicht war dieser Umstand nicht zuletzt gravierend, weil das Bildungssystem der DDR keine speziellen Vorkehrungen für zugewanderte Minoritäten kannte, da es keine nennenswerte Zuwanderung von Kindern, die zu beschulen gewesen wären, gegeben hatte (vgl. KRÜGER-POTRATZ 1991). Nach der deutschen Vereinigung aber wurde staatlicherseits eine Zuwanderung in die östlichen Bundesländer systematisch organisiert, da diese Länder in den Mechanismus der Verteilung nach Quoten einbezogen wurden, die für die Aufnahme von Flüchtlingen verschiedener Provenienz oder von Aussiedlern festgelegt waren. Infolgedessen und infolge der Niederlassungsmöglichkeit von Ausländern mit langfristiger Aufenthaltsberechtigung bzw. aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union kam es zwar nicht zu einer massenhaften Zuwanderung in die östlichen Länder; dennoch fand eine spürbare demographische Veränderung statt.

Es gibt starke regionale Differenzen in Anzahl und Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung in den Ländern. Diese sind zwar besonders kraß zwischen ostdeutschen und westdeutschen Ländern; nur in Brandenburg erreichte der Anteil ausländischer Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung bislang die 2,5%-Marke – in den übrigen Ländern liegt er weit niedriger –, während der Durchschnitt der westdeutschen Länder bei ca. 10% liegt (in der Spanne von ca. 5% in Schleswig-Holstein, mehr als 16% in Hamburg). Aber auch innerhalb der west-

deutschen Länder gibt es starke Differenzen. Die höchsten Anteile ausländischer Bevölkerung weisen traditionell die städtischen Ballungsräume auf; 1992 lebten mehr als 60% aller Ausländer in solchen Regionen (vgl. zur regionalen Verteilung auch: MÜNZ/SEIFERT/ULRICH 1997, S. 59 ff.).

Dementsprechend verteilen sich zugewanderte Kinder auf die Bildungssysteme der Bundesländer unterschiedlich. Die Anzahl „ausländischer Schüler“ im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland ist seit den fünfziger Jahren bis heute stetig gewachsen. Für den Zeitraum 1986 bis 1995 ermittelte die Kultusministerkonferenz einen Anstieg um 41% im allgemeinbildenden, um 84% im berufsbildenden Schulwesen; absolut stieg ihre Anzahl in diesem Zeitraum um ca. 800 000 auf ca. 1,1 Millionen (vgl. KMK 1996 a, S. 13). Seit 1992, als in den östlichen Ländern die entsprechenden Daten erstmals ermittelt wurden, erreichte keines dieser Länder mehr als ein halbes Prozent Anteil nichtdeutscher Kinder an seiner Schülerschaft (vgl. KMK 1996 a, S. 24). Auch hier bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den westdeutschen Ländern; die Spanne reicht von einem Anteil von 19,1% in Hamburg bis zu 5,3% in Schleswig-Holstein (im Jahr 1995, bezogen auf das allgemeinbildende Schulwesen; vgl. KMK 1996 a).

In bezug auf die Herkunft der zugewanderten Kinder und Jugendlichen kann von einiger Dynamik gesprochen werden. Zwar kommt der überwiegende Teil nach wie vor aus einem der Staaten, mit denen bis 1973 Anwerbeverträge bestanden; den größten Anteil haben die Kinder und Jugendlichen mit türkischem Paß, deren absolute Anzahl von 1986 bis 1995 um ca. 83 000 auf ca. 480 000 stieg. Mit weitem, aber im angesprochenen Zeitraum stets ungefähr gleichbleibenden Abstand zur türkischen folgt die Gruppe der Kinder und Jugendlichen aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawien (1986: ca. 101 000; 1995: ca. 198 000). Das dynamische Moment der Entwicklung liegt darin, daß sich in der gleichen Zeit die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die nicht aus einem der ursprünglich sechs Anwerbestaaten zuwanderten, mehr als verdoppelte (absolut von ca. 142 000 auf ca. 302 000; in Prozent von 17,5 auf 26,3; vgl. KMK 1996 a, S. 14). In dieser Zahl verbirgt sich eine nicht genau bestimmte, aber sehr hohe Anzahl staatlicher Herkunft von Schülerinnen und Schülern, was zugleich bedeutet: weit mehr als 100 verschiedene mitgebrachte Sprachen in der Schülerschaft. Als Reaktion auf diese demographischen Entwicklungen waren nach unserer Auffassung Änderungen im Bildungssystem zu erwarten; ebenso aufgrund der nach den föderalen Prinzipien erforderlichen Verpflichtung zur Angleichung der Schulsysteme: In den östlichen Ländern mußte es auf zugewanderte Minderheiten bezogene Neuregelungen geben.

Auch für das theoretische Interesse, dem wir mit unserer Untersuchung folgen wollten, ergaben sich aus dem Transformationsprozeß des Bildungswesens nach der deutschen Vereinigung Denkanstöße. Seit längerem nämlich war es eine in der interkulturellen Erziehungswissenschaft verfolgte Frage, ob Migration Anstöße für Innovationen in den nationalstaatlich verfaßten Bildungssystemen der europäischen de-facto-Einwanderungsländer gegeben habe (vgl. GOLIN/KRÜGER-POTRATZ 1995). In den Untersuchungen, die Veränderungen des deutschen Bildungswesens nach der staatlichen Vereinigung verfolgten (z.B. KELL/OLBERTZ 1997), tauchte der Gedanke einer quasi unvermeidlichen Innovation des Bildungswesens als Reaktion auf gesellschaftliche Transformations-

prozesse immer wieder auf, auch verbunden mit der Vorstellung, daß es einen wechselseitigen Einfluß der Traditionen der Bundesländer dabei geben würde. Die Transformation von Gesellschaften, so auch der Tenor allgemein-erziehungswissenschaftlicher Arbeiten (z.B. PEUKERT 1992), geben zu Erneuerungen im Bildungswesen Anlaß, die – über „kosmetische“ Oberflächenanpassung hinausgehend – vordem unhinterfragt gültige, grundlegende Parameter zur Disposition stellen.

Ob Migration als Movens dafür gelten könne, daß derart tiefgreifende Veränderungen des deutschen Bildungswesens in Gang kommen oder gekommen seien, war mithin die theoretisch leitende Frage unserer Untersuchung. Der gegebene Kontext teils radikaler historisch-politischer Umbrüche ergebe, so unsere Annahme, eine besonders günstige Konstellation für die Realisierung entsprechender Reformulierungen von bildungspolitisch und bildungsbürokratisch orientierenden Texten, da ein allgemeiner Regelungsbedarf gegeben sei. Daß ein solcher sich auch im Hinblick auf das uns interessierende Problem der Schulbildung für die Angehörigen von Minoritäten konstruktiv auswirken werde, konnten wir annehmen, weil auch die deutsche Vereinigung bzw. die weitergehenden Umbrüche in den vormaligen Ostblockstaaten mit dem Moment erhöhter inner- und überstaatlicher Mobilität stark verwoben waren, wodurch es zu zusätzlichen Varianten des Aufeinandertreffens unterschiedlicher „kultureller Orientierungen“ und Sprachpraxen in der Bevölkerung kam. Ein weiteres Politikfeld, dem wir begünstigende Momente für Innovationen im Bildungswesen zumaßen, waren die Aktivitäten der Europäischen Union zur Erleichterung der Mobilität ihrer Bürger.

Für unser Urteil darüber, ob eine geänderte bildungspolitische, schulrechtliche, schulorganisatorische oder curriculare Rhetorik auf Innovation im Sinne der Veränderung grundlegender Parameter schließen lasse, konnten wir uns an einem im FABER-Schwerpunktprogramm erzielten Ergebnis orientieren, wonach das deutsche Bildungswesen auf die von Minoritäten geäußerten oder ihnen zugeschriebenen Partikularinteressen stets nach dem Grundmuster der Ausgrenzung oder „Besonderung“ reagiert habe. Es wurden spezielle schulorganisatorische (und dem folgend: curriculare, didaktisch-methodische und ggf. lehrbildnerische) Vorkehrungen geschaffen, deren Zweck gleichermaßen die Befriedigung definierter Spezialbedürfnisse wie die Sicherung von Stabilität im als allgemein geltenden Schulwesen sein sollten (vgl. z.B. KRÜGER-POTRATZ 1997). Dieses Grundmuster wurde, so läßt es sich durch die Geschichte des staatlich verfaßten hiesigen Schulwesens verfolgen, gegenüber definitorisch eingrenzenden Minoritäten verschiedener Provenienz angewendet. Neben den (im historischen Prozeß nach sich wandelnden Maßstäben) ethnisch-sprachlich klassifizierten Minderheiten sei hier auf weitere Beispiele wie Behinderte oder religiöse Minderheiten hingewiesen.

Das demgegenüber als allgemein Gesetzte reflektiert, so unsere These, die nationalstaatliche Verfaßtheit des Bildungswesens, die sich darin äußert, daß die Vorstellung vom „allgemeinen Kind“, auf das sich die Bemühungen richten, am Bild des nichtgewanderten, einsprachig aufwachsenden Menschen orientiert ist, dessen Sozialisation in einer als sprachlich und kulturell homogen gedachten Gesellschaft stattfindet. Diese Leitvorstellung ist das Produkt der historischen Entwicklung des Bildungswesens in starker Verflochtenheit mit der Entwick-

lung des Nationalstaats und der Etablierung bzw. Durchsetzung der mit ihm verbundenen Ideologien (vgl. GOGOLIN 1994).

Um hier Mißdeutungen vorzubeugen: Gewiß hat es in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg keine Versuche gegeben, ein Bildungssystem zu etablieren, das eine explizite oder gar intentionale Exklusion bestimmter Menschen von Bildung vorsah. Bildung als Bürgerrecht gehörte von Beginn an zum Selbstverständnis der Republik, und die Umsetzung dieses Anspruchs jenseits von Stand und Herkunft lag im öffentlichen Interesse. Diesem Selbstverständnis aber wohnte die Vorstellung inne, daß nur ausnahmsweise der Fall eintreten könne, dem Bürger eines anderen Staates die Einlösung eines Bildungsanspruchs gewähren zu müssen. Als Regelfall gedacht war, daß das Recht auf Bildung auf dem Territorium desjenigen Staates realisiert wird, dessen Bürger man ist.

Folgerichtig gab es seit Anfang der fünfziger Jahre in schulrechtlicher und schulorganisatorischer Hinsicht nur Vorkehrungen für solche Fälle, in denen die Person(engruppe) sich *vorübergehend* in der BRD aufhält. Diese Vorkehrungen waren die Basis für die Beschulung zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Das Grundmuster der Besonderung zeigt sich vor allem an zwei Merkmalen, die alle Vorkehrungen aufweisen: Sie sind explizit auf die Gruppe derjenigen gerichtet, die die deutsche Staatsbürgerschaft nicht besitzen, und sie sind stets transitorisch. Für ersteres ist ein Beispiel, daß die Inhaberschaft eines Passes des entsprechenden Herkunftsstaates Voraussetzung dafür war (und zumeist noch ist), an dem sogenannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht der Sprache(n) dieses Staates partizipieren zu können. Das letztere macht sich etwa daran bemerkbar, daß Maßnahmen – wie die Förderung der Deutschkenntnisse – stets nur zeitlich befristet in Anspruch genommen werden können. Danach, so der Grundgedanke, ist der übliche Unterricht ausreichend.

Im gegebenen Fall ist also das Kriterium der staatsbürgerlichen Zugehörigkeit für die Etablierung von Sondermaßnahmen ebenso ausschlaggebend wie für den Zugang zu diesen. Hieran anknüpfend, konnten wir als Maßstab für unsere Frage nach dem Innovationsgehalt einer Änderung nehmen, daß diese in das als „regulär“ Gesetzte ausstrahlt; anders gesagt: daß der Status, ein Moment von „allgemeiner Bildung“ zu sein, für das Neue erreichbar scheint (vgl. GOGOLIN/KRÜGER-POTRATZ/MEYER 1998). Produktziel der Untersuchung ist es, einen systematischen Überblick über die schulrechtlichen, schulorganisatorischen und curricularen Vorkehrungen zur Bildung autochthoner und allochthoner Minderheiten im allgemeinbildenden Schulwesen der Länder der BRD vorzulegen. Der Vergleich der Maßnahmen unter Anwendung des genannten Maßstabs konzentriert sich auf drei Felder: auf die Rechtsverhältnisse, die die Bundesländer im Hinblick auf Bildung für Minoritäten geschaffen haben; auf die curricularen Vorkehrungen, die sich dem Bereich der „interkulturellen Erziehung“ zuordnen lassen, sowie auf Vorkehrungen zur sprachlichen Bildung. Erste Ergebnisse unserer Untersuchung stellen wir im folgenden vor.¹

1 Für methodische Hinweise zu unserer Untersuchung ist hier kein Raum; es sei nur darauf hingewiesen, daß wir uns auf den politischen, administrativen und curricularen Regelungsbestand konzentriert haben. Eine darüber hinausgehende Untersuchung des Praxisfelds lag nicht in unserem Interesse.

2. Untersuchungsfeld Schulrecht: Das Beispiel Schulpflicht

Regelungen zum Bildungsrecht für Zuwanderer- und Minderheitenkinder gibt es auf den Ebenen der Europäischen Union, der Bundesrepublik als ganzes sowie der Länder. 1974 und in erweiterter Form 1977 hat die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in einer „Richtlinie zur schulischen Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“ „vordringliche Maßnahmen“ wie die Unterweisung in der Sprache des Aufnahmelandes, in der Herkunftssprache und in der heimatlichen Landeskunde gefordert. Das 1997 in Kraft getretene Rahmenabkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten sieht ähnliche Maßnahmen vor, damit die Bildungschancengleichheit von Angehörigen nationaler Minderheiten erreicht werden kann. Die wenigen Regelungen auf Bundesebene finden sich im Grundgesetz (Diskriminierungsverbot in Bezug auf „Abstammung, Rasse, Heimat, Herkunft, Glauben“), im Recht zur deutschen Einheit (Pflege der sorbischen Kultur; vgl. Art. 35 Einigungsvertrag vom 31. August 1990), im Vertriebenen- und Sozialrecht (z.B. Integrationshilfen für junge Aussiedler und Flüchtlinge zur sprachlichen und beruflichen Eingliederung; vgl. Richtlinien des Bundesministers für Frauen und Jugend, Garantiefonds Schul- und Bildungsbereich vom 1. Januar 1993) und in Beschlüssen der KMK für Aussiedler- und Ausländerkinder. Beim einschlägigen Schulrecht, also auf Länderebene, handelt es sich überwiegend um verwaltungsinterne Vorschriften; Grundsatzbestimmungen enthalten einige der in den letzten Jahren verabschiedeten oder revidierten Schulgesetze (vgl. Berlin, Hamburg und Hessen).

Erstmals faßte die KMK 1950 und 1956 Beschlüsse über die schulische Versorgung. Diese Regelungen gingen 1975 in die „Neufassung der Empfehlung zur Eingliederung deutscher Aussiedler in der Schule“ ein; diese wurde 1977 novelliert. Die erste Empfehlung der KMK zur schulischen Versorgung von Kindern ohne deutsche Staatsangehörigkeit war ein Beschluß zur Schulpflicht von 1952. Mit ihren Beschlüssen von 1961, 1964, 1971, 1976 und 1979 empfahl die KMK den Ländern, „geeignete Maßnahmen für den Unterricht der Kinder von Ausländern“ zu treffen. In ihren seither verabschiedeten Empfehlungen wurden die Erziehung und Bildung nichtdeutscher Kinder und Heranwachsender nicht mehr in gesonderten Beschlüssen, sondern in übergreifenden Kontexten angesprochen. Die bis heute geltenden Beschlüsse von 1977 bzw. 1979 („Aussiedlerkinder“) gehen von der Schulpflicht aller Zuwandererkinder und ihrer grundsätzlichen Gleichstellung mit den deutschen Kindern aus. Soweit Sonderregelungen empfohlen werden, knüpfen sie an migrationsbedingte, kulturelle und sprachliche Differenzen innerhalb der Schülerschaft an. Diese betreffen einerseits Maßnahmen, die aus dem Chancengleichheitsgebot abgeleitet sind, andererseits aber auch Anregungen, wie „auf die größer gewordene kulturelle Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland angemessen reagiert“ (KMK 1996 b) werden könne. Wir stellen fest, daß sich in neueren KMK-Dokumenten ein Perspektivenwechsel anbahnt. Analoges ist auch in der neueren Schulgesetzgebung zu beobachten, z.B. im Hamburgischen Schulgesetz von 1997 und im 1997 geänderten Hessischen Schulgesetz: Die vormaligen Sonderregelungen für „ausländische“ Schüler erhalten zunehmend den Charakter allgemeiner Regelungen.

Auf der Ebene der abstrakten übergreifenden Bestimmungen ist also eine innovative Tendenz im Sinne unseres Kriteriums erkennbar. Anders sieht es aus, wenn nach dem Schulrecht gefragt wird. Stärker noch als das allgemeine deutsche Schulrecht besteht das Schulrecht für die Zugewanderten überwiegend aus internen Verwaltungsvorschriften. In keinem Bundesland sind alle wesentlichen schulrechtlichen Bestimmungen für diesen Personenkreis gesetzlich oder verordnungsgemäß gefaßt. Von einer systematischen, rechtsstaatlichen Standards genügenden Ausgestaltung kann bisher nicht die Rede sein, obwohl alle statusrelevanten, insbesondere alle für die Grundrechte bedeutsamen Fragen der Regelung durch Gesetz oder Rechtsverordnung bedürfen. Dies ist heute unstrittig; es gilt unabhängig von der Staatsbürgerschaft. Bereits 1981 hatte die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages gesetzliche Regelungen zur Integration und zur Anerkennung der Muttersprache als Fremdsprache gefordert. Schulgesetzliche Ermächtigungen zum Erlaß von Verordnungen hielt sie zumindest für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, die Einrichtung von Vorbereitungsklassen, den Religionsunterricht, den Einsatz nichtdeutscher Lehrer oder die Repräsentation in Gremien für geboten (vgl. Deutscher Juristentag 1981, S. 152f.). In der Frage der Schulpflicht bestätigte sie die Auffassung der KMK, die in ihrer Vereinbarung von 1979 festgestellt hatte, daß die Landesgesetze über die Schulpflicht auch für ausländische Kinder und Jugendliche gälten. Trotzdem gibt es erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Die Schulpflicht für Kinder autochthoner Minderheiten bedarf keiner besonderen Regelung, da es sich bei diesen – Dänen, Friesen, Sorben, Sinti und Roma – in der Regel um deutsche Staatsbürger handelt (Bundestagsdrucksache 13/6912, S. 18). Eine Sonderregelung ist ebenfalls überflüssig, wenn eine religiöse Minderheit, wie die jüdische, oder eine nationale Minderheit, wie die dänische, die Schulpflicht an privaten Minderheitenschulen wahrzunehmen wünschen, da Art. 7 Abs. 4 und 5 Grundgesetz (GG) die Gründung und den Betrieb von Privatschulen garantiert. Ebenso unstrittig ist die Schulpflicht der Kinder von Aussiedlern und solchen Ausländern, die im Besitz einer Aufenthaltsgenehmigung sind. Hierzu gehören Arbeitsmigranten, Asylberechtigte und heimatlose Ausländer (vgl. Ausländergesetz). Anders sehen die Regelungen zur Schulpflicht der Kinder von Asylbewerbern aus. Diese unterliegen in neun Bundesländern der Schulpflicht; in sieben Ländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen) besteht für sie keine Schulpflicht. Sie haben dort – allerdings nur unter dem Vorbehalt der personellen und sächlichen Voraussetzungen – ein Schulbesuchsrecht. Doch auch in den Ländern, in denen eine Schulpflicht für Kinder von Asylbewerbern besteht, beginnt diese nicht mit ihrer tatsächlichen Ankunft, sondern in der Regel erst dann, wenn das Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge eine Entscheidung über den Aufenthalt für die Dauer der Durchführung des Asylverfahrens getroffen hat. Die Aufnahme von Asylsuchenden erfolgt in der Aufnahmeeinrichtung, in der sie sich zuerst gemeldet haben. Sie verbleiben dort, wenn diese über freie Unterbringungsplätze nach der Länderaufnahmekquote gemäß § 45 Asylverfahrensgesetz verfügt und die ihr zugeordnete Außenstelle des Bundesamtes Asylanträge aus dem Heimatland der Antragsteller behandelt bzw. wenn es sich um Asylbewerber unter 16 Jahren handelt. Wenn diese Bedingungen nicht erfüllt sind, werden die Antragsteller an

eine durch die zentrale Verteilerstelle des Bundes bestimmte Aufnahmeeinrichtung weitergeleitet. Damit beginnt die Schulpflicht erst zu dem Zeitpunkt, zu dem die Asylbewerber bzw. ihre Kinder einer Gemeinde zugewiesen werden. Diese Zeitlücke in der Schulpflicht von in der Regel etwa vier bis sechs Wochen rechtfertigen die Länder damit, daß bis zur Zuweisungsentscheidung noch ungeklärt sei, ob die Antragsteller im Bundesland verbleiben.

Unterschiede bestehen auch in bezug auf die Schulpflicht von Bürgerkriegs- und Kriegsflüchtlingskindern. Kinder von Kontingentflüchtlingen, d.h. von im Rahmen humanitärer Aktionen aufgenommenen Ausländern, sind in allen Bundesländern schulpflichtig (Gesetz über Maßnahmen für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge 1980; 1994). Gleiches gilt für die Kinder von Konventionsflüchtlingen, die unter die Genfer Konvention fallen und nicht abgeschoben werden dürfen (Genfer Flüchtlingskonvention 1953; 1954). Die Kinder von Bürgerkriegs- und Kriegsflüchtlingen unterliegen jedoch in Hamburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen für die Dauer ihres Aufenthaltes nicht der Schulpflicht; auf Wunsch der Eltern werden sie aber in die Schule aufgenommen. In Baden-Württemberg und im Saarland ist die Schulpflicht von Kriegsflüchtlingen – soweit ersichtlich – nicht geregelt. Doch dürfte für sie in diesen Ländern keine Schulpflicht bestehen. In Sachsen-Anhalt sind Kriegsflüchtlings-, nicht aber Asylbewerberkinder schulpflichtig. In den übrigen sieben Ländern, in denen eine Schulpflicht der Kinder von Kriegsflüchtlingen nicht explizit geregelt ist, aber Asylbewerberkinder schulpflichtig sind, ist davon auszugehen, daß beide Gruppen der Schulpflicht unterliegen. Ferner bestehen unterschiedliche Schulpflichtregelungen für solche Jugendliche, die bei Verlassen ihres Herkunftslandes nicht mehr der Schulpflicht unterlagen. In Baden-Württemberg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz entfällt in diesem Falle auch die Schulpflicht in Deutschland; in den übrigen Ländern besteht sie nach deutschem Recht.

Fraglich ist, ob die Einschränkungen der gesetzlichen Schulpflicht schul- und verfassungsrechtlich zulässig sind. Normzweck der Schulpflicht ist es, sicherzustellen, daß unbeschadet des Rechts auf Bildung alle Mitglieder einer Gesellschaft ein Mindestmaß an Bildung erhalten. Schulpflicht und Recht auf Bildung bestehen unabhängig voneinander und sind auch nicht deckungsgleich. Die Schulpflichtbestimmungen der Länder dienen der Vermeidung von Lücken oder Überschneidungen in der Verantwortung für die Umsetzung und Einhaltung der Schulpflicht. Völlig fremd ist dem deutschen Schulrecht, daß ganze Bevölkerungsgruppen nicht der Schulpflicht unterliegen. Insofern ist es aufschlußreich, daß die Einschränkungen der Schulpflicht auch in keinem Falle durch Gesetz oder aufgrund eines Schulgesetzes durch Rechtsverordnung, sondern ausschließlich durch Erlass oder innerdienstliche Weisung eingeführt wurden. Eine Einschränkung der Schulpflicht für Asylbewerber- oder Flüchtlingskinder, die nicht auf eine schulgesetzliche Ermächtigung rückführbar ist, verstößt gegen das Rechtsstaatsprinzip und steht nicht im Einklang mit dem Schulrecht. Gäbe es eine solche Ermächtigung oder Regelung im Schulgesetz selbst, wäre diese wegen Verstoßes gegen den Gleichheitssatz verfassungswidrig.

Der Schulpflicht unterliegen damit – jenseits anderslautender Länderregelungen – die Kinder nicht nur von autochthonen Minderheiten, Aussiedlern, Arbeitsmigranten, Staatenlosen und anerkannten Asylbewerbern, Kontingent-

und Konventionsflüchtlingen, sondern auch von Asylbewerbern und Kriegsflüchtlingen. Es ist nicht zulässig, letztere auf ein „Schul(zugangs)recht“ zu beschränken und im Einzelfall auch noch unter den Vorbehalt der Gewährleistung der personellen und sächlichen Voraussetzungen zu stellen. Die Verwaltungsvorschriften, wonach Asylbewerberkinder bzw. Kriegsflüchtlinge nicht der Schulpflicht unterliegen, sind rechtswidrig. Mit der Differenzierung zwischen Schulpflicht und Schulbesuchsrecht mißachten die genannten Landesschulverwaltungen die ihnen aufgrund der innerstaatlichen Kompetenzverteilung obliegende Verpflichtung Deutschlands nach Art. 28 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, wonach der Besuch der Grundschule für alle Kinder zur Pflicht zu machen ist und Maßnahmen zur Förderung des regelmäßigen Schulbesuchs zu treffen sind (vgl. auch Erklärung über die Rechte von Personen, die nationalen oder ethnischen, religiösen und sprachlichen Minderheiten angehören 1993). Veränderung, gar Innovation in Richtung auf die Berücksichtigung der Interessen von Minderheiten, ist im vorgestellten Beispiel „Schulpflicht“ nicht auszumachen. Im Gegenteil: Das Recht auf Schulbildung müßte in einigen Bundesländern erst noch durchgesetzt werden.

3. Untersuchungsfeld Curricula: Das Beispiel interkulturelle Bildung

Im zweiten hier vorgestellten Untersuchungsfeld wird betrachtet, wie kulturelle Vielfalt in der Schülerschaft auf curricularer Ebene berücksichtigt wird. Dabei suchen wir sowohl nach expliziten als auch nach impliziten Formen der Berücksichtigung: Ein Unterrichtsbereich kann ausdrücklich als „interkulturelles Lernen“ (oder mit anderen Begriffen dieses Feldes) ausgewiesen sein, z.B. in der Formulierung entsprechender fächerübergreifender Prinzipien. Er kann aber auch implizit auf „interkulturelles Lernen“ verweisen, etwa in der Form der Thematisierung unterschiedlicher religiöser Praxen. Beiden Formen der Berücksichtigung kultureller Vielfalt in den Lehrplänen gehen wir in unseren Analysen nach. Wir fragen zunächst, welchen Fächern und Gebieten des Unterrichts eine „interkulturelle Funktion“ zugeordnet wird, da hierin ein Signal für den Innovationsgehalt einer Regelung im Sinne unseres Maßstabs liegt.

Bei unserer Suche nach explizit oder implizit „interkulturellen“ Lehrplanelementen gingen wir von M. HOHMANN (1983) aus, der angesichts der Vielfalt von Bildungskonzepten verschiedenster Provenienz, die unter dem Etikett „interkulturell“ firmieren, vorschlägt, diese in „begegnungspädagogische“ und „konfliktpädagogische“ Ansätze zu unterscheiden. In ersteren wird „Kultur“ als normatives Konstrukt verstanden, um dessen Aneignung es im Bildungsprozeß geht; „Kulturbegegnung“ fungiert als Mittel der Erkenntnis. Nach dieser Vorstellung lernen Kinder in einer harmonischen Atmosphäre die Normen und kulturellen Praxen verschiedener Gruppen kennen mit dem Ziel, die eigene „Kultur“ zu identifizieren, „kulturelle Identität“ zu gewinnen. Ausgeklammert bleibt in diesem Konzept meist die sozio-politische und ökonomische Verortung „kultureller“ Zusammenhänge. „Konfliktpädagogische“ Ansätze hingegen gehen von der Analyse der gesellschaftlichen Zusammenhänge aus und fragen danach, unter welchen Umständen darin das Konstrukt „Kultur“ Relevanz erhält (vgl. auch GOGOLIN 1998).

Ein Problem begegnungspädagogischer Ansätze ist der ihrem Postulat einer unbedingten „Gleichwertigkeit der Kulturen“ innewohnende Kulturrelativismus (vgl. RUHLOFF 1983, S. 256 f.). Ein Ausweg hieraus wird zumeist in der Berufung auf „übergeordnete“ Normen gesucht, deren universale Geltung nicht in Frage stehen soll – z.B. die „Konvention der Menschenrechte“. In den von uns untersuchten Texten im curricularen Feld findet sich überwiegend diese „begegnungspädagogische“ Perspektive wieder. Die Legitimation von Vorschlägen geschieht z.B. unter Rückgriff auf die Verfassungsnorm der „Achtung der Würde des Menschen“. Adaptionen davon finden sich auch in den Schulgesetzen. Unter Berufung auf solche Normen wird „Interkulturelle Erziehung“ als fächerübergreifende Bildungsaufgabe begründet; der entsprechende Unterricht solle, wie es z.B. in bayerischen Lehrplänen heißt, zu „wechselseitiger Offenheit für Wertvorstellungen von Angehörigen verschiedener Nationalitäten, Kulturen und Religionen in der Spannung zwischen notwendiger Integration und Erhaltung kultureller Eigenarten im Rahmen interkultureller Erziehung“ führen (Lehrplan für die bayerische Hauptschule 1997, S. 6). Allerdings gilt dieser „Erziehungsauftrag“ in mehreren Ländern nur der Hauptschule; in Bayern wird er z.B. mit Art. 131 der Landesverfassung legitimiert, in dem von der Erziehung der Schüler im „Geiste der Demokratie“ und „im Sinne der Völkerversöhnung“ gesprochen wird.

Hinweiskräftig für unsere Frage nach der innovativen Bedeutung, die interkulturelle Bildung in einem Bundesland gewonnen hat, ist es, daß ähnliche Bildungsaufträge für die anderen Schulformen der Sekundarstufe I anders bzw. schwächer formuliert sind oder daß sie keine Konkretisierung durch Lehrpläne, Stoffpläne oder Richtlinien erfahren. Dies ist in vielen Bundesländern der Fall. Begründet wird die spezielle Berücksichtigung „des Interkulturellen“ in der Schulform Hauptschule allenthalben mit dem größeren Anteil, den „ausländische“ Schülerinnen und Schüler an deren Schülerschaft haben. Demnach unterliegt diesen Ansätzen das Konzept einer „Zielgruppenpädagogik“; ein allgemeinbildender Anspruch wird nicht mit ihnen verbunden.

In anderen Bundesländern, zum Beispiel in Brandenburg, Sachsen-Anhalt oder Schleswig-Holstein, sind stärkere Signale für Tendenzen der „Verallgemeinerung“ zu finden. Hier sind schon auf der Ebene schulgesetzlicher Regelungen Hinweise enthalten, die man im Sinne interkultureller Bildung verstehen kann. So sollen in Schleswig-Holstein beispielsweise die Ziele der „Erziehung des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender“ und der „Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller Vielfalt“ verfolgt werden (§ 4 Abs. 4 SchulG S-H). Zur Umsetzung dieses allgemeinen, nicht auf bestimmte Schulformen begrenzten Auftrags soll in die Lehrpläne aller Schulformen „Interkulturelles Lernen“ als „Aufgabenfeld von allgemeiner pädagogischer Bedeutung“ (ebd.) eingehen und auf die kulturelle Vielfalt in der Schülerschaft Bezug genommen werden. Dies wird mit den Anforderungen der pluralen Lebenswelt begründet, nicht mit der Anwesenheit von Zugewanderten. Gleichlautend heißt es in den Lehrplänen für die Sekundarstufe I und im Lehrplan für die Grundschule: „Kinder und Jugendliche wachsen heran in einer Welt unterschiedlicher Lebensformen und Wertorientierungen. Sie nehmen diese Welt wahr im Lichte verschiedener kultureller Traditionen, religiöser Deutungen, wissenschaftlicher Bestimmungen, politischer Interessen. Sie erfahren die-

sen Pluralismus einer offenen Gesellschaft als eine Bereicherung ihres Lebens, aber auch als Verunsicherung und Bedrohung.“

Ausgeklammert wird in diesen Ansätzen meist eine Einbettung in sozio-ökonomische und politische Zusammenhänge, die die pädagogisch nicht überwindbare Ungleichberechtigung der Mitglieder einer Gesellschaft zur Folge haben. Anklänge daran finden sich in wenigen Ländern. Ein Beispiel dafür sind die Richtlinien für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen (vgl. Hauptschule – Richtlinien und Lehrpläne 1989, 2.1). Hier soll die Schule „auch ein Raum für die Aufarbeitung unterschiedlicher kultureller Erfahrungen“ sein, wobei ausdrücklich darauf hingewiesen wird, daß die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler „von unterschiedlichen, z.T. widerstreitenden Interessen und Erfahrungen ... gekennzeichnet ist“ (ebd.). Vorschläge zur Umsetzung dieses Postulats sind auf der Ebene von „Thematischen Einheiten“ zu den einzelnen Fächern unterbreitet. Dabei sind sowohl die zugewanderten Schülerinnen und Schüler als auch die Nichtgewanderten explizite Adressaten des Unterrichts; es sollen jeweils verschiedene, komplementäre Perspektiven eingenommen werden.

Deutlicher noch als in Formulierungen der Rahmenpläne bzw. ihrer Präambeln kommt in den Themenvorschlägen für die Unterrichtsfächer zum Ausdruck, daß interkulturelle Bildung überwiegend als Teil sozialen Lernens verstanden wird, das der Förderung von Fähigkeiten wie Empathie, Toleranz und Achtung vor anderen dienen soll. Gemeinsam ist den Unterrichtsvorschlägen oftmals die Perspektive eines quasi-ethnologischen Vorgehens, bei dem die Kinder der ansässigen Mehrheit die Zugewanderten „untersuchen“, „das Fremde“ an ihnen kennenlernen und gegenüber „dem Eigenen“ abzugrenzen lernen sollen. Selten beruht die Erweiterung dieser Perspektive auf Wechselseitigkeit. Zu finden ist diese, wenn überhaupt, im Lehrplan des Faches Ethik, beispielsweise verbunden mit der Aufgabe, „religiöse Feste in verschiedenen Kulturen“ auf vergleichbare Ausdrucksformen und Werthaltungen hin zu untersuchen. Unterrichtseinheiten, die sich mit der Mehrheit und ihrem Verhalten gegenüber den zugewanderten Minderheiten befassen, sind noch seltener zu finden.

Als vorläufiges Resultat unserer Analyse mit Blick auf die Gesamtheit der Bundesländer läßt sich festhalten, daß interkulturelle Bildung als abstraktes Postulat in die Curricula Einzug genommen hat. Im Vergleich mit einer Thematisierung gesellschaftlicher Ungleichheit oder Konflikte überwiegen Vorstellungen einer harmonischen Begegnung. Bevorzugte Fächer sind dafür Religion, Ethik und sozialwissenschaftliche Fächer; der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich ist fast vollständig ausgenommen.

4. Untersuchungsfeld Sprache: „Mitgebrachte Sprachen“

Die Betrachtung der Frage, wie die im Hinblick auf sprachliche Bildung getroffenen Vorkehrungen zu beurteilen sind, ist für unser theoriegeleitetes Interesse von besonderer Bedeutung, denn in den Grundüberzeugungen, die der allgemeinen sprachlichen Bildung innewohnen, macht sich die nationalstaatliche Verfaßtheit des Bildungswesens besonders bemerkbar. In der deutschen Schule das Deutsche und im Deutschen zu lehren reflektiert gewiß auch ein pragmatisches Verhältnis zur bevorzugten Verständigungssprache dieser Region. Es ist

aber darüber hinaus, wie oben schon angesprochen, Ausdruck einer historisch überkommenen monolingualen Grundüberzeugung. Hinweise auf ihre Überwindung gelten uns als besonders wichtige Indizien für Innovation als Reaktion auf Migration.

Die Vorkehrungen zur Sprachbildung Zugewanderter weisen traditionell den Grundzug der Besonderung auf. Vorkehrungen für einen Unterricht von „mitgebrachten Sprachen“ der Zuwanderer gab es, daran sei erinnert, bis Beginn der neunziger Jahre nur in westdeutschen Ländern. Seit Anfang der siebziger Jahre hatten sich dort folgende Grundformen herausgebildet:

Zur Erstaufnahme Neuzuwandernder oder zur Aufnahme solcher Kinder, denen unterstellt oder attestiert wurde, daß sie keine hinreichenden (Deutsch-) Kenntnisse für eine Aufnahme in das „Regelsystem“ mitbrachten, waren Formen von „Vorbereitungs-“ oder „Besonderen Klassen“ eingerichtet worden. Hier konnte auch Unterricht in den „mitgebrachten Sprachen“ erteilt werden, soweit es sich um die offiziellen Sprachen der Herkunftsstaaten handelte. Erklärter Zweck dieser Angebote war die Erleichterung des Übergangs in den „regulären“ Unterricht, war also eine transitorische Absicht. Der Unterricht der sogenannten Muttersprache, so seine Legitimation, sollte für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch nützlich sein.

Daneben waren Regelungen für „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ getroffen worden, der Kindern in Regelklassen angeboten wurde. Unterrichtet wurden in diesen Maßnahmen prinzipiell nur die Amtssprachen der Herkunftsstaaten, nicht aber der Familiensprachen der Kinder. Je nach der Definition der Sprachen Jugoslawiens kamen acht bis 14 Sprachen zusammen. Ausnahmen (z. B. Unterricht in Kurdisch für Kinder aus der Türkei) fanden sich lediglich in Hessen, wo der „Muttersprachliche Ergänzungsunterricht“ ganz in der Hand des Landes liegt, oder aufgrund von Privatinitiativen in einzelnen Schulen anderer Bundesländer. Das Land Hessen ist im übrigen auch in einer weiteren Hinsicht eine Ausnahmeerscheinung: Dort waren Kinder nichtdeutscher Staatsangehörigkeit zur Teilnahme am „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ verpflichtet, sofern diese Kinder aus Staaten kamen, deren offizielle Sprachen im Angebot waren, und sofern diese Kinder von ihren Eltern nicht abgemeldet wurden.

Als weitere auf die mitgebrachten Sprachen gerichtete Vorkehrungen sind zu nennen: die Möglichkeit der Anerkennung durch sogenannte Feststellungsprüfungen sowie die – praktisch fast ausschließlich für Kinder und Jugendliche türkischer Herkunft eingeräumte – Option, daß „Muttersprachlicher Unterricht“ die Stelle von Pflichtfremdsprachen in den Sekundarstufen einnehmen kann. Wenn er die Stelle des Englischen einnimmt und dieses nicht nachgeholt wird, ist die Teilnahme an diesem Unterricht allerdings damit verbunden, daß höherqualifizierte Bildungsabschlüsse nicht erlangt werden können.

Aus der Sicht der Bildungspolitik zielten diese Angebote einerseits auf die Ermöglichung der Wiedereingliederung in das Schulsystem des Herkunftslandes („Rückkehroption“), die auch im Interesse der Herkunftsstaaten lag, soweit diese ihre Staatsbürger an sich binden wollten; andererseits auf die Erleichterung des Übergangs in die deutsche Sprache bzw. auf die Anpassung an die Unterrichtsanforderungen der „Regelschule“. Erst später trat als ein weiteres Argument für „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ die Betonung der

sozialisatorischen Funktion der in den den Familien gesprochenen Sprachen hinzu. Es ist demnach nur folgerichtig, daß zunächst kein Versuch gemacht wurde, der Zuwanderergruppe der Aussiedlerkinder Unterricht in den von ihnen mitgebrachten Sprachen – etwa Polnisch, Bulgarisch, Russisch – anzubieten; die Rückkehrproption war bei diesen Kindern ebenso ausgeschlossen wie die Denkmöglichkeit des Erhalts einer Bindung an den Herkunftsstaat.

Nach 1990 sind Entwicklungen auszumachen, in denen sich zeigt, daß einige grundlegende Parameter dieser Vorkehrungen in Veränderung begriffen sind. Die Tendenzen seien an folgenden Beispielen illustriert:

Beispiel 1: Sachsen

In diesem Bundesland wurden, wie in allen ostdeutschen Ländern, Passagen über „ausländische Kinder“ und über „Aussiedlerkinder“ in das Schulrecht und die untergesetzlichen Regelungen neu eingeführt. Ferner wurden Regelungen für die autochthone Minderheit der Sorben getroffen, die mit denen im Land Brandenburg abgestimmt sind. Im Hinblick auf seine Sprachbestimmungen hat Sachsen sich nicht an das Vorbild der westlichen Bundesländer gehalten, welche den „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ und Ersatzsprachen für reguläre Fremdsprachen auf das Spektrum der Amtssprachen der vormaligen Hauptanwerbeländer begrenzen. Vielmehr erfolgte eine Orientierung an der staatlichen Herkunft der Schüler im Land selbst, wobei offenbleibt, für welche Sprachen genau ein Angebot eingerichtet werden soll. Hiermit hält sich Sachsen die Option offen, auf reale Entwicklungen der Zuwanderung zu reagieren, wobei – da die strikte Verknüpfung von staatlicher und sprachlicher Herkunft nicht erfolgte – auch denkbar ist, daß Familien-, nicht Staatssprachen gefördert werden.

Beispiel 2: Berlin

In diesem Bundesland wurde mit Wirkung vom 15. April 1996 § 35 a „Schulgesetz“ gravierend geändert, der sich dem Unterricht zugewanderter Kinder widmet. Statt der zuvor gebräuchlichen Bezeichnung „ausländische Kinder“, die auf Staatsangehörigkeit als Entscheidungskriterium über Maßnahmen verweist, enthält der einschlägige Paragraph nun konsequent die Bezeichnung „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“. Auf den staatsbürgerlichen Status wird nur noch im Hinblick auf die Ermittlung zurückgelegter Schulbesuchsjahre bei Neueinwandernden für den Zweck der Einstufung bzw. der Klärung der Frage rekurriert, ob und in welcher Art der Beschulung der Schulpflicht noch zu genügen sei (SchulG Berlin § 35 a, 7). Diese Gesetzesänderung bringt es mit sich, daß nunmehr sowohl nach neuen Kriterien für die Zulassung von Schülerinnen und Schülern zu spezifischen Unterrichtsangeboten in Minoritätensprachen gesucht werden muß als auch nach neuen Kriterien, um solche Sprachen zu bestimmen, da der Rückgriff auf den Staat der Herkunft nicht mehr taugt.²

2 Es sei erwähnt, daß dies für die Bildungsbürokratie und -politik Berlins große Schwierigkeiten eröffnet hat: Bis Januar 1998 wurde keiner der für die Umsetzung der Gesetzesänderung vorgelegten Entwürfe in den zuständigen Gremien akzeptiert.

Beispiel 3: Niedersachsen

Aus diesem Bundesland sei, stellvertretend für in allen Ländern feststellbare Aktivitäten, geschildert, was in Reaktion auf die „Maastrichter Verträge“ bisher geschah. Das Kultusministerium ließ Vorschläge zur Reaktion auf die „veränderten Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht“ durch wachsende Internationalisierung erarbeiten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1993). In diesem heißt es, daß dem Fremdsprachenunterricht neue Bedeutung zukomme. Fremdsprachen seien „nicht mehr ein Privileg bestimmter Bevölkerungsgruppen, sondern eine wichtige Voraussetzung für die Lebensgestaltung eines jeden Menschen, für die Wahrnehmung beruflicher Chancen in einem enger kooperierenden Europa und für die Nutzung der Niederlassungsfreiheit innerhalb der europäischen Gemeinschaft dort, wo sich die beruflich vorteilhaftesten und für die eigene Lebensplanung günstigsten Bedingungen finden. Fremdsprachenkenntnisse haben damit den Stellenwert einer Kulturtechnik gewonnen. Kenntnisse in mehr als einer Fremdsprache sind notwendiges Rüstzeug“. Zur Umsetzung dieser Postulate soll den „europäischen Amtssprachen mit geographischer (Grenznähe), politischer (Kulturabkommen) und wirtschaftlicher ... Bedeutung einer Sprache in der Welt auch für die wirtschaftlichen Verflechtungen der Bundesrepublik“ (ebd., S. 27 f.) besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Diese knappen Beispiele sollen zeigen, wie Veränderungen im Feld der sprachlichen Bildung beschaffen sind, die wir als Zeichen dafür lesen, daß traditionelle Parameter des Bildungswesens mindestens nicht mehr unhinterfragt Geltung haben.

Die Terminologie der auf Zugewanderte bezogenen Bestimmungen ist im Fluß; nicht nur in den angeführten Beispielen ist der Verzicht auf das Monopol des staatsbürgerrechtlichen Kriteriums bei der Bestimmung von Zugangsmöglichkeiten zu Partikularangeboten im Schulwesen zu beobachten.³ Solche Entwicklungen deuten auf die bildungspolitische Einsicht, daß der schlichte Rekurs auf das Staatsbürgerprinzip der sprachlich und kulturell pluralen Lage der BRD nicht gerecht werden kann. Reagiert wird damit nicht zuletzt auf die immer „unübersichtlichere“ Lage der Migration. Es konnte auch im bildungspolitischen Raum nicht verborgen bleiben, daß immer mehr Kinder eingebürgerten oder binationalen Familien entstammen. Auch mußte reagiert werden auf politische Verwerfungen, die radikale Folgen für das Individuum haben. Ein Beispiel dafür ist der Zerfall Jugoslawiens, der die vormalige Regelung eines gemeinsamen Serbokroatisch-Unterrichts für alle Kinder, die diesem Territorium entstammen, obsolet machte. In mehreren Bundesländern sind überdies Tendenzen zu beobachten, daß auch Kinder mit deutschen Pässen Zugang zum „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ erhalten sollen.

3 Ein weiteres Indiz für das Abrücken vom Staatsbürgerprimat ist, daß Anfänge einer stärkeren Gleichbehandlung autochthoner und allochthoner Minderheiten zu beobachten sind; hierauf können wir hier nicht näher eingehen.

5. Abschließende Bemerkungen

Es zeigt sich, daß innovative Momente in den Regelungsbestand für das Bildungswesen eingeflossen sind, die durch Migration und ihre Folgen (mindestens mit-)initiiert sind. Von der Feststellung abgesehen, daß die schulpflichtbezogenen Regelungen in den Bundesländern nicht in jeder Hinsicht den in der Verfassung gesetzten Rechtsnormen der BRD standhalten, läßt unsere Analyse der Rechtsvorkehrungen erkennen, daß es Anzeichen für sich anbahnende Innovation im Sinne unseres Maßstabs gibt. Mindestens können wir die Tendenz, daß Regelungen nicht mehr (nur) explizit auf eine nach staatsbürgerlichen Kategorien definierte Bevölkerungsgruppe bezogen werden, sondern in den allgemeinen Regelungsbestand eingehen, so deuten. Die Analyse der curricularen Festlegungen unter der Frage, wie sich „Interkulturalität“ in ihnen wiederfindet, zeigt analoge Entwicklungen: Leitvorstellungen, die die Interkulturelle Erziehungswissenschaft entwickelte, haben Eingang in das Feld der allgemeinen Zielsetzungen gefunden, denen der Bildungsprozeß nachstreben soll. Allerdings sind die Entwicklungen in dieser Hinsicht, wie der entsprechende Abschnitt zeigen sollte, nicht frei von Widersprüchen. Somit kann also durchaus gesagt werden, daß mit Maßnahmen auf Migration reagiert wurde, die im Sinne unseres Maßstabs innovativen Charakter besitzen. Erkennen läßt sich eine Tendenz der Entkoppelung der Ideologie innerer Homogenität der Staatsgesellschaft von den Aufgaben des Bildungswesens, die als Indiz dafür gelten kann, daß vormalig unhinterfragte Grundüberzeugungen durchaus fragwürdig geworden sind. In der konsequentesten Weise ist diese Tendenz in einer Empfehlung mit dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ enthalten, die die KMK 1996 verabschiedet hat. In der Präambel und einer Presseerklärung dazu heißt es, die Empfehlung sei dadurch motiviert, daß es an der Zeit sei, einen grundlegenden bildungspolitischen „Perspektivwechsel“ zu vollziehen. Es müsse im Schulwesen künftig zunehmend um die „Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz“ gehen. Daher richte sich das Anliegen interkultureller Erziehung und Bildung nicht allein auf die spezifische Zielgruppe zugewanderter Schülerinnen und Schüler, sondern an die Schülerschaft insgesamt: Die Kultusministerkonferenz gehe „von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler aus“ und ziele „auf ein konstruktives Miteinander“. „Interkulturelle Kompetenz“ sei „eine Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen“; sie trage „zur privaten und beruflichen Lebensplanung bei und“ helfe, „die Lebenschancen der nachfolgenden Generation zu sichern“ (KMK 1996b; Hervorhebung i. Orig.). Die Umsetzung dieser Vorstellung soll erfolgen, indem interkulturelle Erziehung und Bildung als Querschnittsaufgabe der Schule aufgefaßt wird.

Mindestens auf der Ebene der Rhetorik wird durch diese Empfehlung sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft zum allgemein pädagogisch relevanten Faktum erklärt, auf welches die Schule nicht nur in der Form von Sondermaßnahmen für eine spezifische Klientel, sondern weiterreichend reagieren soll. Hierbei sind Anklänge an Programmatiken aus der Interkulturellen Erziehungswissenschaft unübersehbar. Allerdings ist noch offen, ob Entwicklungen, wie die geschilderten, auch zu einer innovativen Praxis nach dem in ihnen liegenden Potential führen. Die Ambivalenz der Lage zeigt sich

daran, daß allzuoft die traditionellen Bestimmungsmomente des nationalstaatlich verfaßten Bildungswesens in den Vorschlägen zur Realisierung des Postulatorischen durchschlagen.

Ein Beispiel dafür sind die erwähnten niedersächsischen Aktivitäten zur Umsetzung der „Europäischen Dimension im Bildungswesen“. Hier ist auf der Ebene abstrakter Erwägungen davon die Rede, daß die ins Auge gefaßten Neuerungen nicht zuletzt dafür dienlich seien, die lebenspraktisch vorhandene sprachliche und kulturelle Diversität der Gesellschaft besser zu bewältigen. In den darauf bezogenen Konkretisierungsvorschlägen zeigt sich aber, daß die konstruktiven Phantasien nicht an dieser Absicht, sondern an die hergebrachten Traditionen anknüpfen. Nicht die innergesellschaftliche Mehrsprachigkeit soll nach den niedersächsischen (und in anderen Bundesländern analog abgefaßten) Vorstellungen leitend für schulsprachenpolitische Entscheidungen sein, sondern die Sprachen der „Nachbarn“, womit Staaten gemeint sind, oder die Sprachen von „Bedeutung“, womit ökonomische oder politische Beziehungen gemeint sind. Es sind also, der Tradition gemäß, die Nationalstaaten und die von ihnen geschaffenen Institutionen, auf die hin gedacht wird; die Lebenslagen der Menschen selbst treten erneut in den Hintergrund.

Auf der Ebene des Rhetorischen, so unser Fazit, sind Veränderungen der traditionellen Parameter in Gang gekommen. Ob aber die monolingual-monokulturelle Grundüberzeugung des deutschen Bildungswesens tatsächlich an Kraft verliert, kann erst die Zukunft zeigen.

Literatur

- Asylverfahrensgesetz v. 27. Juli 1993. In: BGBl. I, S. 1361, zuletzt geändert am 1. November 1996. In: BGBl. I, S. 1626.
- Ausländergesetz: Gesetz über die Einreise und den Aufenthalt von Ausländern im Bundesgebiet v. 9. Juli 1990, zuletzt geändert am 24. Februar 1997. In: BGBl. I, S. 310.
- Bundestagsdrucksache 13/6912.
- Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat. Bd. I: Entwurf für ein Landesschulgesetz. (Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages.) München 1981.
- Einigungsvertrag vom 31. August 1990. In: Bundesgesetzblatt [BGBl.] II, S. 890.
- Erklärung über die Rechte von Personen, die nationalen oder ethnischen, religiösen und sprachlichen Minderheiten angehören. UN-Resolution 47/135 v. 18. Dezember 1992. In: Vereinte Nationen 1993, S. 190f.
- FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung). Antrag an die DFG auf Einrichtung eines Forschungsschwerpunktes, gestellt von INGRID GOGOLIN, Hamburg; MARIANNE KRÜGER-POTRATZ, Münster; URSULA NEUMANN, Hamburg; HANS H. REICH, Landau 1989. Kurzfassung in: Deutsch lernen 15 (1990) 1, S. 70–88.
- Genfer Flüchtlingskonvention: Gesetz über die Rechtstellung der Flüchtlinge v. 28. Juli 1951. In: BGBl. 1953 II, S. 559, u. 1954 II, S. 619.
- Gesetz über Maßnahmen für im Rahmen humanitärer Hilfsaktionen aufgenommene Flüchtlinge v. 22. Juli 1980. In: BGBl. I, S. 1057, zuletzt geändert am 2. September 1994. In: BGBl. I, S. 2265.
- GOGOLIN, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994.
- GOGOLIN, I.: „Kultur“ als Thema der Pädagogik der 1990er Jahre. In: A. STROSS/F. THIEL (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit: Themenfelder und Themenrezeptionen der allgemeinen Pädagogik in den 1990er Jahren. Weinheim/München 1998, S. 125–150.
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M.: Beharrlichkeit und Innovation. Zwei Thesen zur Reaktion nationaler Bildungssysteme auf Migration und „Europäische Integration“. In: IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit 3/4 (1995), S. 74–79.
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A.: Ausleitende Bemerkungen zu „Pluralität & Bil-

- „dung“. In: I. GOGOLIN/M. KRÜGER-POTRAITZ/M. A. MEYER (Hrsg.): Pluralität und Bildung. Opladen 1988, S. 251–276.
- Hamburgisches Schulgesetz vom 10. April 1997. In: GVBl. S. 97.
- Hauptschule – Richtlinien und Lehrpläne. RdErl. d. Kultusministers v. 30. 3. 1989, II B 2.36/1-20/0-700/89. In: Gemeinsames Amtsblatt des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 5/1989, S. 244.
- Hessisches Schulgesetz vom 17. Juni 1992. In: GVBl. I, S. 233, zuletzt geändert am 15. Mai 1997. In: GVBl. I, S. 143.
- HORMANN, M.: Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten (1983) 4, S. 4–8.
- KELL, A./OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim 1997.
- KRÜGER-POTRAITZ, M.: Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Münster/New York 1991.
- KRÜGER-POTRAITZ, M.: Ein Blick in die Geschichte ausländischer Schüler und Schülerinnen in deutschen Schulen. In: CH. KODRON u. a. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Köln 1997, S. 656–672.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Neufassung der Vereinbarung für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Beschluß der KMK vom 8. April 1976 in der Fassung vom 26. Oktober 1979. (Beschlusssammlung 899.1) Neuwied 1979.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Statistische Veröffentlichungen Nr. 138. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1986 bis 1995. 1996 (a).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluß der KMK vom 25. Oktober 1996. Bonn 1996 (b). Auch veröffentlicht in: Deutsch lernen 1 (1997), S. 81–89.
- Lehrplan für die bayerische Hauptschule (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst). München 1997.
- MÜNZ, R./SEIFERT, W./ULRICH, R.: Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt a. M./New York 1997.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Einwürfe. Schule und Erziehung im Kontext Europa. Hannover 1993.
- PEUKERT, H.: Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft (1992), S. 113–127.
- Richtlinien des Bundesministers für Frauen und Jugend, Garantiefonds Schul- und Bildungsbereich vom 1. Januar 1993. In: Gemeinsames Ministerialblatt 1992, S. 1146.
- RUHLOFF, J.: Bildung und nationalkulturelle Orientierung. In: Rassegna di pedagogica. Pädagogische Umschau XLC (1983), S. 249–261.
- Schleswig-Holsteiner Schulgesetz (SchulG S-H) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 1990. In: GVOBl. Sch.-H. S. 451, zuletzt geändert durch Gesetz vom 19. März 1996. In: GVOBl. Schl.-H. S. 301.
- Schulgesetz für Berlin vom 20. August 1980. In: Gesetz- und Verordnungsblatt (GVBl.) S. 2103, geändert am 26. September 1995. In: GVBl. S. 626.

Abstract

In our study „Schooling For Children From Autochthonous and Immigrant Minorities in the FRG“ (1995–1997), sponsored by the German Research Association, we enquired into the question of whether and how legal and curricular framework structure of the German school system shows that, since the middle of the 1950s, innovative impulses have come from immigration. The legal and curricular options of the different Länder are examined with a special focus on developments in the field of language education.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
 Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
 Prof. Dr. Lutz Reuter, Universität der Bundeswehr, Holsenhoweg 85, 22039 Hamburg